

Interferencias de lengua materna en producciones escritas de adultos brasileños aprendientes de ELE. Análisis de la estructuración léxica y ortográfica

Interferences of the mother tongue in written productions of Brazilian adults who learn ELE. Analysis of lexical and orthographic structuring

Ana Luisa Cardoso

Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina
acardoso@ucel.edu.ar

Cristina Zambra

Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
czambra@fhyics.unju.edu.ar

RESUMEN

En este artículo nos proponemos presentar las interferencias lingüísticas en el marco etiológico –inter e intralingüístico– en la interlengua de brasileños adultos aprendientes de español como lengua extranjera. Especialmente damos énfasis a las interferencias en la escritura de estos aprendientes en español, considerando la estructuración léxica y ortográfica. El corpus del estudio fue recopilado de 56 producciones escritas (nivel intermedio y avanzado) de brasileños en edad entre 16 y 56 años que acudieron al examen de dominio del español aplicado por universidades argentinas (Certificado de Español: Lengua y Uso - CELU). Basándose en datos cuantitativos y cualitativos, identificamos los errores más recurrentes, los clasificamos, describimos y explicamos las posibles causas de interferencia. Los resultados revelan fallos mayormente oriundos de la interferencia de la lengua portuguesa y apuntan a la dificultad que tienen los aprendientes brasileños en la estructuración léxica y ortográfica en español, en particular vocablos que presentan similitudes gráficas en las dos lenguas.

Palabras clave: alfabetización de adultos, español lengua extranjera, brasileños aprendientes, interferencias español-portugués, errores léxicos, errores ortográficos

ABSTRACT

In this article, we intend to present the linguistic interferences in the etiological framework – inter and intralinguistic– in the interlanguage of Brazilian adults who learn Spanish as a foreign language. We especially emphasize the interferences in the writing of these learners in Spanish, considering the lexical and orthographic structuring. The corpus of the study was compiled from 56 written productions (intermediate and advanced level) of Brazilians aged between 16 and 56 who attended the Spanish proficiency exam applied by Argentine universities (Certificate of Spanish: Language and Use - CELU). Based on quantitative and qualitative data, we

identify the most recurrent errors, classify them, describe them and explain the possible causes of interference. The results reveal failures mainly originating from the interference of the Portuguese language and point to the difficulty that Brazilian learners have in lexical and orthographic structuring in Spanish, in particular words that present graphic similarities in the two languages.

Keywords: adult literacy, Spanish as a foreign language, Brazilian learners, Spanish-Portuguese interferences, lexical errors, spelling errors

1. INTRODUCCIÓN

El avance creciente del número de hablantes del idioma español en los diferentes países alrededor del globo, cerca de 590 millones de personas (Instituto Cervantes, 2021), y, en Suramérica, el franco comercio y libre circulación de personas pertenecientes a los países miembros del MERCOSUR¹, han relevado el deseo de los brasileños de establecer relaciones con los países hispanohablantes y la búsqueda del aprendizaje del idioma español. Asimismo, las políticas de movilidad, migratorias y educativas de países vecinos a Brasil han aumentado la presencia de brasileños viviendo en estos entornos, como es el caso de Argentina y Paraguay (Freitas, 2021, Lajus, 2021; Oliveira y Antonello, 2019, 2022). Junto a ello se destaca la importancia que tiene, en una sociedad plurilingüe en que vivimos, el conocimiento de más de un idioma, cuyo saber amplía no solo la experiencia lingüística, sino cultural, política, económica y social de quien aprende; consecuentemente, abre nuevas oportunidades sociales y de trabajo.

Teniendo en cuenta la importancia de la lengua española dentro del contexto aquí presentado, muchos brasileños adultos han recurrido al aprendizaje del español como lengua extranjera, y, aún más, a la realización de pruebas que certifiquen sus conocimientos en la referida lengua. Tal certificación, además de darles autoconfianza en su desempeño real del idioma, también añade un valor significativo a su currículum profesional. Igualmente, el certificado de dominio de la lengua extranjera es, en su gran parte, uno de los requisitos imprescindibles para el ingreso de estudios en universidades extranjeras; en las mismas circunstancias, puede ser una exigencia de la empresa en el entorno laboral.

En este marco, nos ha despertado el interés por analizar el desempeño en las producciones escritas de brasileños que buscan una certificación de competencia en lengua española. De este modo, el presente artículo se basa en el análisis de la escritura de brasileños aprendientes de español en un examen de dominio de la mencionada lengua. El estudio se centra en las dificultades lingüísticas que presentan estos aprendientes en sus producciones escritas, con especial interés en la interferencia que la lengua portuguesa refleja en el proceso de aprendizaje de español por luso hablantes.

Puesto que Brasil forma parte del contexto suramericano, consideramos, más precisamente, los exámenes aplicados para la obtención del Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU), emitido por Argentina. Por su parte, los brasileños son los principales candidatos al examen (Centro Interdepartamental de Lenguas de la Universidad de San Pablo, 2022), razón por la cual es realizado en varias sedes de

Argentina y de Brasil. Ello ayuda a reforzar y justificar el interés del estudio acerca de la competencia lingüística en las producciones escritas de brasileños que acuden a este examen.

Los niveles de dominio de la lengua considerados en este estudio son el intermedio y el avanzado. Dicha elección se debe al hecho de que en estos niveles los alumnos presentan mayor conocimiento de la lengua meta y los fenómenos observados se presentan más complejos para la investigación. Asimismo, son los dos niveles para los cuales el CELU emite certificación. En cuanto a las categorías de errores lingüísticos considerados, si bien el *corpus* de análisis se traduce en una rica fuente de datos, en este estudio nos centramos en las dificultades de naturaleza léxica y ortográfica, más precisamente, en lo que se refiera a la forma.

En tal sentido, tres factores nos han impulsado a elegir estas categorías: (a) por un lado, la similitud que reside entre las lenguas portuguesa y española; (b) por el otro, las peculiaridades estructurales de léxico y de ortografía, aun en vocablos similares, que presentan cada una de las lenguas; y (c) la experiencia docente, que nos ha enseñado la dificultad que implica esta similitud en la estructuración léxica y ortográfica en ELE de aprendices brasileños. Por lo tanto, el objetivo de este estudio se centra en revelar cuáles son los problemas más recurrentes en la estructuración léxica y ortográfica en las producciones escritas de brasileños adultos aprendientes de español en el marco de la alfabetización en lengua extranjera.

En función de lo planteado, cabe destacar que no se han encontrado investigaciones relacionadas a los errores léxicos y ortográficos en la interlengua escrita de hablantes brasileños de español que acuden al CELU como certificación de su competencia en lengua española. Por lo que, este estudio puede, en efecto, enriquecer el conjunto de investigaciones realizadas hasta el momento. Asimismo, se pretende que los resultados sean orientadores hacia el planteamiento de soluciones a problemas relacionados a la estructuración léxica y a la ortografía en la escritura en ELE de brasileños adultos aprendientes de español.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 La interlengua

Considerándose que todo aprendiente de lengua extranjera pasa por un continuum durante su aprendizaje, tenemos en cuenta, algunas consideraciones de la literatura especializada que elucidan el fenómeno de la 'interlengua' (IL), acuñado por primera vez por Selinker (1972). Ahora bien, a lo largo de la literatura al respecto, otros términos también han sido utilizados para describir el fenómeno, a saber: competencia transitoria, dialecto idiosincrásico (Corder, 1967, 1971), sistema aproximado (Nemser, 1971) y sistema intermediario (Porquier, 1975).

Si bien el término 'interlengua' sigue siendo el más utilizado en las investigaciones referentes al aprendizaje o adquisición de lenguas extranjeras, todos se refieren a un estadio intermedio entre la lengua materna y la lengua meta en el proceso de aprendizaje. En palabras de Martín Peris (2004, p.477), la IL se caracteriza por "unas gramáticas que tienen sus propias reglas (provisionales y en evolución) y que no coinciden plenamente con las de la lengua meta". Además, la capacidad en la IL del aprendiente no es homogénea, sino heterogénea, es decir, compuesta por un

continuum de estilos. Este continuum es propio tanto de las lenguas naturales como de la IL y "cualquier sistema –incluyendo el de la IL– tiene su propio estilo cuidado, que puede definirse como el estilo que el hablante utiliza cuando presta la máxima atención a la forma de la lengua" (Tarone, 1983, p. 265). De igual forma, este supuesto incluye en la capacidad del aprendiente un estilo "vernáculo", el cual se evidencia cuando el estudiante presta el menor grado de atención a la forma de la lengua.

De acuerdo con estas teorías, el aprendiente atraviesa distintos estadios entre el nivel cero de competencia en la lengua meta y el que desea alcanzar. Así, el aprendizaje de las reglas y la capacidad del alumnado va desde el estilo cuidado al estilo vernáculo, y entre estos estilos está el continuum intermedio de estilos que constituyen el sistema de la IL.

2.2 La expresión escrita en LE

Dado que el interés de este estudio se enmarca en el análisis de la estructuración léxica y ortográfica, la expresión escrita se configura como el instrumento de recolección de información. Al respecto, Sánchez (2009, p. 21) afirma que "la escritura es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera para la adquisición de nuevos datos y destrezas, pues se convierte en un medio para adquirir otros conocimientos". Siendo la escritura un puente de acceso al conocimiento, Llamas Saíz (2010) la menciona como una destreza que permite al aprendiz desarrollar el saber hacer, saber aprender y saber ser.

Dada la escritura como importante herramienta en el desarrollo de diferentes competencias de aprendizaje, nos ocuparemos del análisis de las producciones escritas en su sentido microestructural (Van Dijk, 1980), más específicamente de las formas léxica y ortográfica.

2.3 Situando las competencias léxica y ortográfica en este estudio

Antes que nada, cabe destacar que la competencia léxica, en su sentido más genérico, constituye el conocimiento y capacidad del hablante para utilizar el vocabulario de una lengua. De manera más específica, acorde al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002), ello implica el conocimiento y uso correcto de unidades y grupos léxicos, como frases idiomáticas o expresiones fijas; igualmente, requiere saber usar palabras con significado gramatical, como, por ejemplo, artículos, preposiciones, conjunciones, entre otros; además supone el conocimiento polisémico que un vocablo puede presentar. En este sentido, se aprecia que la competencia léxica engloba una serie de subcompetencias. Baralo (2005) esquematiza este conocimiento al considerar la forma, el significado y el uso de la palabra.

En lo que se refiere a la competencia ortográfica, esta se refiere al conocimiento por parte del hablante del conjunto de normas destinadas a la escritura correcta (Rodríguez y Sánchez, 2018). Ello "supone el conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos" (MCERL, Consejo de Europa, 2002, p.114). Alcanzar la competencia ortográfica de sistemas alfabéticos, como es el caso de la lengua española, implica que los aprendientes sepan y sean capaces de percibir y producir: (a) las formas de las letras

en sus modalidades normal y cursiva, mayúsculas y minúsculas; (b) la correcta ortografía de las palabras y formas de contracción; (c) los signos de puntuación y uso adecuado; (d) las convenciones tipográficas; (e) los signos no alfabetizables de uso común (@, &, \$, etc.) (MCERL, Consejo de Europa, 2002).

2.4 La estructuración léxica y ortográfica

Las palabras que interaccionan con y en el texto son muchas veces resultado de la IL y de la interferencia de las lenguas materna y meta del escritor que, sin darse cuenta, confunde vocablos muy parecidos en la grafía cuando escribe. Según Cassany, Luna y Sanz (2008), conocer una palabra implica saber cómo se pronuncia y su ortografía, además de su flexión en género y número, sus distintas acepciones, y tener la habilidad de emplear según se necesite en el contexto de comunicación, de acuerdo con criterios sociolingüísticos y dialectales. Tal análisis tiene que ser reconocido y comprendido por el escritor del texto para que este no tenga demasiados equívocos léxicos y ortográficos.

En un texto, la variedad léxica tiene mucha importancia porque se puede detectar que una mayor producción escrita está relacionada con una mayor riqueza de información por parte del que escribe. Sobre esa observación, Llach (2011) afirma que el vocabulario es el indicador más significativo para medir la calidad de un texto, y podemos añadir que esta es una relación del conjunto de vocablos con el conocimiento, lo que hace que se desarrolle integralmente un escrito. Un ejemplo de ello es la investigación de Engber (1995), que buscaba encontrar una relación entre la competencia léxica, medida a través de la variedad léxica y el número de errores de palabras, y la evaluación holística sobre la calidad general de los textos. Pues una calidad léxica en un texto escrito significa una producción de más vocablos en menor tiempo.

Junto con la estructura léxica, el dominio de la ortografía en un texto permite organizar y expresar las ideas de manera clara y precisa, evitando malentendidos y confusiones en la comunicación escrita. El cuidado de la ortografía refleja interés, competencia y profesionalismo por parte de quien escribe, logrando relaciones de mayor colaboración y comprensión. Por otro lado, los errores ortográficos en la escritura, según Moreno (2016), pueden tener causa en el desconocimiento de la variedad lingüística utilizada según el género textual, la falta de adecuación al usar el lenguaje, el uso inadecuado de los medios tecnológicos, y la disminución del hábito lector. Igualmente, agregamos la distracción o la escasa importancia que se le da a la ortografía.

En este sentido, destacamos la atención que merece la ortografía, la cual debe ser vista como un instrumento que nos ayuda a comunicar lo que realmente queremos escribir y no como un obstáculo que limita la capacidad de expresión escrita (Gómez Camacho, 2005).

2.5 Dificultades lingüísticas en el aprendizaje de ELE por brasileños adultos

En los últimos años se han realizado estudios que tratan del efecto de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras afines. Entre ellos existen los estudios que consideran el aprendizaje de español por brasileños.

Al respecto, França (2018) enfatiza las dificultades de aprendices brasileños en relación con la escritura en lengua española. La investigadora sostiene que el aprendizaje del español no resulta tan fácil a los brasileños como se imagina. En este sentido, si bien la similitud entre las dos lenguas sea de gran estímulo y motivación en una primera etapa del aprendizaje, en etapas subsecuentes tal semejanza constituye una fuente continua de interferencia. El estudio revela que las dificultades derivan de tres principales factores: el motivacional, la interferencia de la lengua materna y el hecho de que por mucho tiempo las investigaciones de enseñanza de lenguas estuvieron centradas en la habilidad comunicativa oral y no tanto en la habilidad de escritura. En contrapartida, las conclusiones destacan la preocupación que han demostrado los docentes e investigadores respecto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en lengua española en distintos contextos sociales.

Por su parte, Capilla (2009) señala la facilidad y rapidez con que los brasileños aprendices de español avanzan al principio del proceso de aprendizaje, hecho que se debe, fundamentalmente, al alto nivel de comprensión que permite la transparencia léxica entre los idiomas español y portugués. El estudio señala que, si bien la proximidad parezca una ventaja, en niveles intermedios y avanzados estos aprendientes suelen entrar en un período de estancamiento, el cual resulta en un elevado número de interferencias y un alto grado de fosilización en su interlengua. En este sentido, pero sin relegar la importancia del abordaje comunicativo, el distanciamiento de la gramática y de la escritura, en el caso de lenguas afines, puede favorecer la fosilización de la interlengua. De ser así, Capilla (op.cit.) resalta la necesidad de enfoques metodológicos que superen el énfasis apenas en las habilidades comunicativas elementales, sino que consideren funciones expresivas más complejas y diversificadas con base en la concienciación y contraste.

Las dificultades léxicas de brasileños adultos en su escritura en español ha sido tema de estudio de Rocha (2013) al analizar textos escritos de alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de ELE. Los resultados revelan que los errores léxicos, aunque mejoren a lo largo del período de formación de los estudiantes, siguen siendo muy frecuentes en el nivel avanzado. Los errores más abundantes en términos de clase de palabras respectan a los verbos y, si bien disminuyen a lo largo del aprendizaje, no se llegan a erradicar en el nivel avanzado de la lengua. Con referencia a la forma, los errores de ortografía son los más recurrentes y persistentes, sobre todo debido al léxico común y a la proximidad de las formas de las palabras en portugués y español. Asimismo, la investigación indica un avance rápido de aprendizaje de estos estudiantes en los primeros niveles, pero, en consonancia a estudios semejantes Pavón (2009), identifica cierto estancamiento a partir del nivel intermedio. Tal efecto puede estar vinculado a la percepción de los brasileños de la supuesta facilidad al principio del aprendizaje, hecho que les genera la sensación de que no es necesario dedicarse a la lengua española. En función de los resultados, el estudio apunta a la necesidad de una enseñanza de la lengua meta guiada por estrategias y actitudes que desarrollen en los estudiantes la conciencia e importancia de aprender a aprender en contextos de lenguas próximas.

También Aires y Mozillo (2018) tratan de la influencia del portugués como lengua materna en el aprendizaje de ELE por adultos brasileños estudiantes de la carrera de Letras en una universidad de Brasil. El estudio considera, más bien, las ideologías lingüísticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los variados posicionamientos ideológicos ven la proximidad entre las lenguas española y

portuguesa como un factor en ocasiones beneficioso, mientras que otras veces perjudicial al proceso de aprendizaje de ELE por lusohablantes. También, el estudio revela que tales ideologías lingüísticas se reflejan directamente en el propio aprendizaje de estos estudiantes. Igualmente, Espinosa Taset (2009) realiza un estudio que tiene en cuenta las creencias de estudiantes brasileños adultos de ELE (todos graduados universitarios) sobre la importancia de la escritura como medio y objeto de adquisición de lenguas y la relación entre sus creencias y acciones al aprender a escribir en español. Los resultados de la investigación sugieren, por un lado, que el sistema de creencias de los aprendientes en cuestión conforma una actitud de desdén hacia las tareas de escritura. Por otro lado, mostró una respuesta positiva de los estudiantes ante la realización de propuestas didácticas que contemplaban la escritura en equilibrio con otras destrezas. También, las tareas de escritura mostraron su contribución al aprendizaje de la lengua, indicando la posibilidad de modificar las creencias iniciales de los estudiantes.

3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

Antes que nada, en este apartado quisiéramos aclarar que en el análisis de la competencia léxica en las producciones escritas de los brasileños candidatos al CELU pusimos atención a la forma. Los razonantes para ello derivan especialmente de la proximidad de las lenguas española y portuguesa, que conlleva similitudes en la formación léxica y ortográfica, y al instrumento que proporcionó los datos, es decir, las producciones escritas.

A continuación, perfilamos los participantes y deslindamos los criterios y procedimientos tenidos en cuenta para llevar a cabo este estudio.

3.1. Participantes

Nuestra investigación comprendió un número de 56 informantes de ambos sexos (26 varones y 30 mujeres). Todos brasileños, hablantes de portugués como lengua materna, que se suscribieron al examen del CELU y alcanzaron los niveles intermedio ($n=34$) y avanzado ($n=22$) de dominio de la lengua española. Respecto a la formación académica, la mayoría afirmó tener estudios universitarios, aunque algunos aún estaban cursando la carrera. Asimismo, en lo que se refiere a la edad, se concluye que son datos bastante heterogéneos, comprendiendo un rango entre 16 y 56 años.

3.2. Criterios para el análisis de los errores

Para atender a nuestro objetivo de estudio, utilizamos los siguientes criterios: a) el criterio lingüístico/gramatical; b) el criterio descriptivo; c) y el criterio etiológico. Para la definición de estos criterios, tuvimos en cuenta los estudios de Corder (1967, 1971, 1973, 1981), Vázquez (1986, 1991, 1999, en Gargallo, 2004) y Fernández (1997).

1. Criterio lingüístico/gramatical: tiene como base los diferentes niveles del sistema lingüístico (fonético-fonológico-ortográfico, léxico-semántico, morfosintaxis, discurso) y las categorías que son afectadas por los errores. Basándonos en este criterio, nuestro estudio se centra en los errores en la forma a lo que se refiere al léxico y a la ortografía.

2. Criterio descriptivo: implica explicar los errores, las estrategias del aprendizaje o las reglas lingüísticas seguidas por los hablantes. En nuestro estudio, el criterio descriptivo expresa las siguientes estrategias del aprendizaje: omisión; elección falsa; colocación innecesaria (adición); forma errónea; empleo erróneo; y colocación falsa.

Alexopoulou (2006, p. 21-22) nos describe sucintamente qué comprende cada una de estas estrategias:

- **Omisión:** ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer. Ej.: **espero verte ___ próxima semana*
- **Elección falsa:** elección de un morfema o de una palabra incorrecta en un determinado contexto. En gran parte de los casos se trata de la sustitución de una unidad gramatical por otra. Ej.: **Vivo a Atenas*
- **Colocación innecesaria:** adición o presencia injustificada de un morfema o de una palabra que no debería aparecer. Ej.: **un otro día*
- **Forma errónea:** uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra que sería la correcta. Este tipo de error es típicamente formal y refleja el desconocimiento o inobservancia de las reglas gramaticales. Ej.: **penso*
- **Colocación falsa:** se trata del empleo incorrecto de un morfema o conjunto de morfemas que alternan la estructura sintagmática del enunciado. Por ejemplo, orden 'adjetivo/sustantivo' en lugar de 'sustantivo/adjetivo': **la civil guerra*

3. Criterio etiológico: considera el origen de las interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje-adquisición de una LE. Los errores producidos por interferencia de la lengua materna, o de otra LE, se conocen como 'interlingüales' o 'interlingüísticos'. Los errores derivados de conflicto interno de las reglas de la LE se dominan 'intralingüales' o 'intralingüísticos.'

3.3 Procedimientos

Para el análisis de la escritura de los informantes, se tuvo en cuenta dos géneros diferentes de textos: carta familiar y artículo de opinión, contemplados en los exámenes del CELU. La elección del análisis de estos géneros se debe a la oportunidad de realizar el análisis de errores en un contexto que permitiera un lenguaje más sencillo (informal) y en otro que exigiera un lenguaje más bien elaborado (formal).

Tras una exhaustiva tarea de análisis e identificación de errores en las producciones escritas, estos fueron catalogados en tablas y clasificados según los criterios que presentamos anteriormente. También se procede a la descripción de las posibles causas que conllevan a los aprendices brasileños a cometer fallos en las formas léxicas y ortográficas en la escritura de vocablos en español.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar las interferencias que el portugués como lengua materna ejerce en la escritura de brasileños adultos que aprenden español como lengua extranjera. Desde una perspectiva de lenguas afines, se propuso, puntualmente, analizarla escritura léxica y ortográfica en español de estos brasileños.

Los resultados recabados de las producciones escritas tomadas en este estudio apuntaron a las categorías de estructuración léxica y de ortografía como las más representativas en términos de ocurrencias de errores en la lengua. Igualmente, se observó que estas categorías destacan, sobre todo, debido al léxico común y la proximidad de las formas de las palabras en portugués y español (Rocha, 2013). A continuación, se describen y se analizan los resultados obtenidos.

4.1 Estructuración léxica

En este apartado presentamos los errores que aparecieron repetidamente en la estructuración léxica en diferentes palabras, es decir, independientemente de la clase gramatical a la cual pertenece el vocablo. De igual modo, consideramos también errores puntuales, esto es, casos especiales de determinadas palabras, pero que igualmente indican la interferencia de la lengua portuguesa sobre la lengua española.

Se observó en esta categoría que la interferencia de la lengua materna es mucho más expresiva que los factores intralingüísticos en la estructuración de palabras por aprendientes brasileños de español. Los errores de origen interlingüístico (83%) se revelaron predominantes frente a los de naturaleza intralingüística (17%).

Los casos que sufren interferencia de la lengua materna respectan a: diptongación (supresión o colocación innecesaria); omisión o inserción innecesaria de letras en la estructuración de algunos vocablos; omisión de apócope; problemas en el empleo de algunos sufijos; empleo de léxicos de la lengua materna. Los análisis de las ocurrencias evidencian que, en su mayoría, estas derivan de analogías que los aprendientes hacen de vocablos de la lengua portuguesa, cuya estructura en español es muy similar. Abajo ilustramos los casos de naturaleza interlingüística evidenciados de en la estructuración léxica en español y reseñamos las ocurrencias del error (Tabla 1).

Errores interlingüísticos	Descripción del error
(1) <i>rendimentos*</i> , <i>cento*</i> , <i>forzas*</i> , <i>rodas*</i>	Forma errónea en la diptongación de la <u>vocal tónica</u> que, en diferentes clases gramaticales, es suprimida.
(2) <i>estudos*</i> , <i>vidro*</i>	Forma errónea en la diptongación de la <u>vocal no tónica</u> que también es suprimida.
(3) <i>distribuição*</i> , <i>diminuição*</i> , <i>contribuição*</i>	Colocación innecesaria de diptongación.
(4) <i>grande*</i> <i>tontería</i> , <i>grande*</i> <i>beso</i> , <i>grande*</i> <i>esfuerzo</i>	Omisión de apócope en el adjetivo 'grande' antepuesto al sustantivo.
(5) <i>aceso*</i> , <i>estrutura*</i> , <i>instruções*</i> <i>praticamente*</i> , <i>produtividade*</i> , <i>redução*</i>	Omisión de la 'c' en medio de palabra en los siguientes casos: antes de la 't' o en casos que requieren doble 'c'.
(6) <i>imediatamente*</i>	Omisión de la 'n' antepuesta a la 'm' en palabras que llevan 'nm'.
(7) <i>propria*</i> , <i>propriedades*</i>	Empleo erróneo de la 'r' en la formación de los derivados de la palabra 'propio'.
(8) <i>ricazo*</i> , <i>leys*</i>	Empleo erróneo de algunos sufijos: de aumentativo y de plural.
(9) <i>saída*</i> , <i>agir*</i>	Empleo erróneo de léxicos de la lengua materna en lugar de los de la lengua meta.

Tabla 1. Errores interlingüísticos en la estructuración léxica

En cuanto a los errores de estructuración léxica causados por confusión con las reglas de la propia lengua meta y/o no dominio pleno de ellas se refieren a: sobregeneralización en el empleo de diptongación; sobregeneralización y analogía a la formación de algunas palabras en la lengua meta para la composición de otras; sobregeneralización en el empleo de apócope; inserción innecesaria de letras (por hipercorrección) en la formación de palabras; sobregeneralización en la formación de diminutivo; cambio en el orden de letras que modifican el sentido de la palabra. Ilustramos las ocurrencias de origen intralingüístico en la tabla siguiente, (Tabla 2).

Errores intralingüísticos	Descripción del error
(10) <i>cierca</i> *	Colocación innecesaria de diptongación por sobregeneralización de esta regla de la lengua meta.
(11) <i>por lo menos</i> *	Forma errónea por sobregeneralización y analogía al adverbio 'mismo'.
(12) <i>basis</i> *	Forma errónea por sobregeneralización y analogía al sustantivo 'análisis'.
(13) <i>respectada</i> *	Colocación innecesaria de la 'c' por sobregeneralización de esta regla en la lengua meta.
(14) <i>yo tenía perjuicio</i> * <i>contra los perezosos</i>	Forma errónea provocada por el cambio de orden de las letras, lo que implica, en este caso de la lengua meta, no solo un error de estructuración léxica, sino también semántico.

Tabla 2. Errores intralingüísticos en la estructuración léxica

4.2 Errores de ortografía

En esta sección elucidamos los errores gráficos que ocurren en la formación de distintas clases de palabras. Cabe destacar al respecto que nuestra atención en esta categoría radica en la forma, por ende, no consideramos reglas de acentuación gráfica, uso de mayúsculas o minúsculas y tampoco puntuación.

En esta categoría los errores derivados de la interferencia de la lengua materna, es decir, de naturaleza interlingüística, también se revelaron mayoría (94%) en contraste con los errores derivados de la propia lengua meta, los intralingüísticos (6%).

Los casos más reiterados de interferencia de la lengua materna en la ortografía en español se relacionan con: empleos de grafemas que representan sonidos muy próximos en vocablos de grafía muy similar en español y portugués. Las evidencias de error o equivocación se destacan en los siguientes pares de letras: v-b, q-c, d-t, i-e, f-h y m-n al final de una palabra; también se identificó el empleo de 'ss', perteneciente a la regla ortográfica de la lengua portuguesa. Análogamente al análisis de los errores relativos a la estructuración léxica, los errores de ortografía también apuntan la similitud gráfica entre español y portugués como un factor que lleva a cometer errores en la ortografía. La proximidad que presentan estas dos lenguas en la grafía hace con que los aprendientes brasileños registren erróneamente en su escritura la forma en portugués. En la Tabla 3 ejemplificamos y describimos estas ocurrencias interlingüísticas.

Errores interlingüísticos	Descripción del error
(15) <i>comprovado*</i> , <i>devido*</i> , <i>aprovechavan*</i> , <i>livre*</i>	Empleo erróneo de la 'v' en lugar de la 'b'.
(16) <i>frequenten*</i> , <i>consequencia*</i> , <i>qualidad*</i>	Empleo erróneo de la 'q' en lugar de la 'c'.
(17) <i>faculdad*</i> , <i>dificuldades*</i> , <i>fadiga*</i> , <i>renda*</i>	Empleo erróneo de la 'd' en lugar de la 't'.
(18) <i>intero*</i> , <i>enfermidades*</i> , <i>sen*</i>	Empleo erróneo de la 'i' en lugar de la 'e'.
(19) <i>fierro*</i>	Empleo erróneo de la 'f' en lugar de la 'h'.
(20) <i>com*</i> , <i>em*</i>	Empleo erróneo de 'n' en lugar de 'm' al final de las preposiciones 'con' y 'en'.
(21) <i>passiva*</i> , <i>possible*</i>	Empleo erróneo de doble 's'.

Tabla 3. Errores interlingüísticos en la ortografía

En lo que se refiere a los errores de ortografía de naturaleza intralingüística, destacamos especialmente la sobregeneralización del empleo de la 'b' en lugar de 'v' en determinadas conjugaciones verbales. Se identificó esta ocurrencia con los verbos 'estar' y 'andar' en el pretérito indefinido (*estube**, *andube**). Este error intralingüístico deriva del hecho de que hay verbos que en portugués se escriben con 'v' y sus correspondientes en español con 'b'. Ello puede llevar al aprendiz lusohablante a sobregeneralizar el uso de 'b' en lugar de 'v' en español. Otro condicionante que puede inducir al aprendiz a este error se relaciona a la pronunciación de la 'v' que, en español, es idéntica a la de la 'b'.

Teniendo en cuenta la aproximación con respecto a la pronunciación de estas dos consonantes en español, retomamos a Cassany *et al.* (2008) al afirmar que el conocimiento acerca de una palabra implica, entre otros elementos, saber cómo se pronuncia y su ortografía.

Sin relegar la importancia del aprendizaje centrado en habilidades comunicativas, este tipo de ocurrencia intralingüística nos lleva a relevar la atención que merece la enseñanza y práctica de la escritura en lengua española en el proceso de aprendizaje como LE. Además, en consonancia con las motivaciones de los brasileños de relacionarse socialmente, económica y académicamente con sus vecinos suramericanos, resaltamos la importancia que tiene en el ámbito profesional y académico el cuidado de la ortografía y de la escritura léxica.

Los resultados globales obtenidos de este estudio corroboran las afirmaciones de França (2018) al destacar la preocupación que han demostrado docentes e investigadores en referencia a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en español en distintos contextos sociales. Igualmente, y en correspondencia a otras investigaciones previas presentadas en la revisión de la literatura, nuestra reflexión acerca de los resultados nos lleva a relevar la atención que el docente debe tener en referencia a las ideologías lingüísticas (Aires y Mózillo, 2018) y a las creencias acerca del aprendizaje de ELE por brasileños (Espinosa Taset, 2009).

El entramado de estas ideologías y creencias sobre el aprendizaje de español por brasileños puede reflejarse significativamente en sus decisiones, acciones y en sus resultados respecto al aprendizaje de la lengua española. La percepción previa de la supuesta facilidad del aprendizaje de español que tienen estos estudiantes les genera la ilusión de que no es necesario dedicarse a aprenderlo en profundidad.

Investigaciones al respecto ya revelan un rápido avance en los niveles iniciales en razón de una supuesta "transparencia" léxica entre los idiomas español y portugués, seguido de un período de estancamiento a partir del nivel intermedio (Capilla, 2009; Pavón, 2009; Rocha, 2013), lo que resulta un elevado número de interferencias. Los resultados alcanzados en nuestro estudio corroboran estas afirmaciones, especialmente considerándose las interferencias interlingüísticas como las más recurrentes, sea en el nivel intermedio, sea en el avanzado.

6. CONCLUSIONES

Los paradigmas de formación léxica y ortográficos presentan distintos problemas respecto a la estructuración de vocablos y a la ortografía en la IL de aprendientes brasileños de español en sus producciones escritas en la referida lengua. En gran parte, estos problemas se deben a la interferencia de su lengua materna (errores interlingüísticos). Por otro lado, hay también errores, aunque con menor representatividad, ocasionados por la confusión en el uso de las reglas de la propia lengua objeto (errores intralingüísticos).

En cuanto al total de errores en la estructuración léxica, observamos que un 83% es de origen interlingüístico, mientras que un 17% es de causa intralingüística. Respecto a los errores de ortografía, igualmente derivan mayoritariamente de la interferencia de la lengua materna, siendo un 94% de los errores por interferencia de la lengua portuguesa, a la vez que solo un 6% corresponde a errores oriundos de la lengua meta.

El análisis de los resultados en las dos categorías, en efecto, reveló la mezcla que hacen los aprendientes brasileños de las estructuras de las lenguas española y portuguesa. Ello consolida el planteamiento al cual hicimos referencia en el inicio de este estudio, es decir, la similitud encontrada entre los dos idiomas no implica una facilidad. Desde la perspectiva de docentes de ELE para brasileños, vemos la estructuración léxica y la ortografía como dos puntos de especial dificultad para los brasileños que aprenden español. Esta dificultad se da a conocer incluso en los niveles más avanzados, como se pudo notar en las producciones escritas de nivel avanzado.

Nuestra intención en este artículo ha sido exponer las dificultades, más específicamente los errores, que aprendientes brasileños adultos de español presentan a lo largo del aprendizaje de esta lengua, y, por consiguiente, en su proceso de alfabetización en lengua española. Por cierto, la elección por analizar las producciones escritas de estos aprendientes corrobora nuestro interés por este proceso. De todas maneras, consideramos relevante aclarar que "cometer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje [...] y la corrección es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correcto" (Corder, 1971, p. 75).

A tal efecto, vemos el resultado de este estudio como un recurso de asesoramiento al docente de ELE, especialmente de aprendientes lusófonos, al poder utilizarlo como material de apoyo para una reflexión acerca de la enseñanza-aprendizaje de español. Adicionalmente, los resultados aquí planteados pueden traducirse en insumos en la producción de materiales de ELE direccionados a hablantes de portugués. Por otra parte, pueden servir de activadores en el desarrollo de estrategias y actividades pensadas para solucionar, o bien minimizar, los errores

de naturaleza microtextual en la escritura en ELE que presentan los aprendientes brasileños de español o la comunidad lusohablante.

Igualmente, advertimos que el profesor, al conocer las causas del error, puede asumir el papel de mediador/orientador en una tarea de corrección evidenciadora con foco en las dificultades del estudiante. Asimismo, este conocimiento permite y posibilita al docente direccionar el aprendiente hacia un aprendizaje en el que el estudiante asume el papel de agente reflexivo en su proceso de aprendizaje y aprende con sus propios errores. En tal sentido, coincidimos con Capilla (2009) al resaltar la necesidad de enfoques metodológicos que consideren más allá de las habilidades comunicativas elementales, sino que tengan en cuenta funciones expresivas más complejas -la escritura en ELE- y con base en la concienciación y contraste.

Asimismo, consideramos que el aprendiente, al reflexionar sobre la causa etiológica de su error, podrá más fácilmente analizar los factores específicos de su propia lengua o de la lengua meta que les llevan a cometer el error. En otras palabras, hay que fomentar en el alumnado la conciencia de aprender a aprender lenguas próximas; además de promover la importancia del análisis, de la reflexión y del metalenguaje como facilitadores en el aprendizaje de ELE.

NOTAS

1 Tratado del Mercado Común del Sur; todos los países miembros de este acuerdo, con excepción de Brasil, hablan la lengua española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Aires, D. M. d. R. & Mozzillo, I. (2018). A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: Ideologias lingüísticas sobre o contato de línguas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia - ScientiaTec*, 5(2), Rio Grande do Sul: IFRS. <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3257/pdf>
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, (5), 17-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311>
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia. *Revista Carabela*, (58), España: SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf
- Capilla, M. C. C. (2009). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *XII Congresso Internacional de Humanidades*, UnB: Brasília. <https://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 13 ed.
- CELU – *Certificado de Español Lengua y Uso*. <https://www.celu.edu.ar/index.php?lang=es>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (5), 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (9), 161-170. (Traducido al español: Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En: Licerias, J. M., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, p. 63-77. Madrid: Visor).
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. (Traducción al español: 1992. *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa).
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL Compositions. *Journal of second language writing*, 4(2), 139-155, Elsevier.
- Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (6). <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/121/95>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- França, S. S. (2018). Dificuldades na aprendizagem do espanhol no Brasil: reflexões sobre a escrita. *Revista Primeira Escrita*, (5), 36-45. <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/7833/5644>
- Freitas, J. A. X. (2021). *Brasileiros estudando medicina na Argentina: análise do fenômeno a partir da última década*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do ABC]. https://www.researchgate.net/publication/358897229_BRASILEIROS_ESTUDANDO_MEDICINA_NA_ARGENTINA_ANALISE_DO_FENOMENO_A_PARTIR_DA_ULTIMA_DECADA
- Gómez Camacho, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces, *Revista Escuela Abierta*, (8), 129-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457624>
- Instituto Cervantes (2021). El Español en el Mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf
- Izquierdo, M. (2004). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE
- Lajus, F. (2021). Universidades e internacionalização da educação superior para a integração regional: a agenda educacional Mercosul e as mobilidades de estudantes brasileiros para a Argentina. *Revista Neiba Cadernos Argentina-Brasil*, (10), 1-18. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/neiba/article/view/57567/38782>
- Llamas Saíz, C. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE. *MarcoELE*, (11), 1-25. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/28307/2/llamas-competencia_discursiva.pdf
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S., 2004. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 467-489.
- MERCOSUR, Secretaría del Mercosur. *Quiénes somos*. <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>
- Moreno, E. M. (2016). Los errores ortográficos en trabajos académicos de alumnos universitarios. En: Mediavilla, A. D. *at al.* (Eds.), *Aprendizaje plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Universidad de Alicante, 521-532.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (9), 115-123.

- Oliveira, A. P. S. & Antonello, I. T. (2019). A migração de brasileiros para estudar medicina na Argentina: O caso da Universidade Nacional de Rosário (UNR). *XIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) – A Geografia brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento*. São Paulo. http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1559734329_ARQUIVO_Artigo_ENANPEGEariel.pdf
- Oliveira, A. P. S. & Antonello, I. T. (2022). Considerações acerca do papel das políticas educacionais de acesso ao ensino superior na migração internacional de brasileiros. *Revista Geografia Ensino e Pesquisa*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, (6), 3 ed. <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/65327/49055>
- Pavón, M. E. A. (2009). *Análisis de Errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544/>
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langueé trangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. [Tesis doctoral no publicada, Universidad de París VIII].
- Rocha, C. B. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/120580#page=1>
- Rodríguez, F. J. & Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 153-171. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00153.pdf>
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *MarcoELE*, (8), 1-41, Universidad de Filipinas. https://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (10), 209-231.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. En: *AppliedLinguistics*, (4), 143-163. (Traducido en Liceras, J. M., 1992).
- Universidade de São Paulo (USP). Centro Interdepartamental de Línguas. *Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)*. <https://clinguas.fflch.usp.br/node/35>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Barcelona: Siglo XXI.